

対話的保育（試論）

梅 崎 高 行

Development of Children Through Dialogic Childcare : An Assumption

UMEZAKI Takayuki

Abstract : Dialogic childcare is conceptualized and particularly, the specialty of childcare workers in dialogic childcare is described. This specialty is expressed in the Evaluation of children (E), which is a part of the IRE sequence. Childcare consists of nursing and education, which are attainable goals when they are replaced by well-being and involvement. From this perspective, R in children is well-being. Children's involvement increases through childcare workers' E of R. Children's growth and learning are closely related to childcare workers' E. The possibility of reorienting childcare and the specialty of childcare workers are suggested on the basis of the above assumption.

Key Words : unknown question, triad relationship, IRE sequence, revoicing, children as an existence with a potential

要旨 : 小論では、保育と発達の議論に向けて、対話的保育の描写を試みる。とりわけ対話的保育における、保育者の専門性について記述する。概要を述べれば、対話的保育で問われる保育者の専門性とは、子どもの評価（Evaluation）にある。評価とは、IRE シークエンスにおける E : 評価である。保育を構成する「養護」と「教育」は、「安心」と「集中」のそれぞれに読み替えることで、実践しやすい目標に変わる。このアイディアも踏まえれば、子どもの IRE における Response : 反応は、「安心」が基礎である。そして、R に対する保育者の E によって、子どもの「集中」が導かれる。子どもの育ちと学びはこのようにして、保育者の E と密接に関わっている。このような対話的保育の記述によって、保育における保育者の専門性と子どもの発達とを再定位していくことが可能ではないだろうか。

キーワード : unknown question, 三項関係, IRE シークエンス, リボイシング, 可能態としての子ども

1. 対話的保育とは

対話的保育とは何かの描写を通し、保育と発達を議論しようとする本稿の試みは、対話的授業をめぐる一連の議論（対話的授業論）を保育に転用する目論見だと言うこともできる。ただし、議論の中心にある宮崎¹⁾は、対話的授業について明確に定義を述べているわけではなく、小論もその辺りから整理を始める必要がある。

宮崎が定義づけを意識的に避けるのは、「認知は状況による」というスタンスに基づく^(注1)。認知科学的な立場において、実践から帰納的に立ち上げられる概念（自然概念）は、典型例を示すことはできても、必要十分な定義の提示は不可能だからである。以下で示されるのも、そうした姿勢に基づく一時的で、更新可能性を秘めた説明ではあるが、対話的授業論とは「教材をめぐる、子どもたちが、子どもと教師が、いろいろな見方に関わらせ、考えを深めていく授業」とされる²⁾。あるいは「新しい unknown question の協働的

な生成とさらなる探索が目指される営み」とも言い換えられる³⁾(註2)。

小論もまずはこの説明を借りる。すると対話的保育とは「環境(ヒト・モノ・コト)をめぐる、子どもたちが、子どもと保育者が、いろいろな見方を関わらせ、考えを深めていく保育」であり、「新しい unknown question の協働的な生成とさらなる探索が目指される営み」と記述できる。保育は環境を通して為されると言われるから、「教材」に代わって子どもと保育者の媒介項に「環境(ヒト・モノ・コト)」を置くことは、理に適っていると言えるだろう^(註3)。またそうすることで、環境を通した保育という言葉下において、ともすると曖昧となりがちな保育者の役割を、射程に入れていくこともできよう。

2. キーワード

宮崎⁴⁾が対話的授業のキーワードとして掲げるのは、次に示す二つの語句である。両語句はそのまま、対話的保育にとっても重要なキーワードとなり得る。

一つは、説明を先送りしたまま既に用いた unknown question である。もう一つは、教材に対する注意を子どもと教師で共有する三項関係である。

2-1. unknown question

unknown question とは、教師も答えを知らない問い⁵⁾であり、探求的な授業を進める際に〔子ども-教師〕間で共同構築されゆく問いである。unknown question は単に教師にとって unknown だった問いに止まらない。むしろ教師にとっては知っている(known)つもりだったが、子どもとともに探求していると、そのような問いがあったかと気づかされるような、意義や存在が十分に見出されなかった問いを指す。unknown question が対話的授業を特徴づけるとはこの意味においてであり、unknown question は、子どもと教師がいろいろな見方を関わらせ、考えを深めていく授業において、対話のスイッチの役目を果たす。同時に所産としても、unknown question は、教師と子どもの対話の中に位置づけられる。

2-2. 三項関係

もう一つは三項関係である(図1)。三項関係は、共同注意と呼ばれる発達の転換行動とセットでよく知られる。

乳児は誕生から、主たる養育者との密接な関係構築

(二項関係)に時間を費やす。見つめ合いと呼び得るその行為を通し、乳児が蓄積するのは、他者の意図に接する体験である⁶⁾。このあと出現する視線追従や指さしといった、同一対象へ同時かつ自覚的に注意を向ける共同注意⁷⁾も、媒介項としての対象物に向けられる相手の興味・関心に気づくからこそ起こる。そのようにして共同注意がもたらすのは、指先や視線の先にある対象が「私」にとっても価値あるものである可能性である⁸⁾。

二項関係を経て意識され始めた他者の意図は、対象物を介して明確なものとなる。そしてこのことは映し鏡のように、他者とは異なる意図の持ち主である主体としての自己を映し、共同注意の出現は言わば、自他性の区別をもたらす発達のエポックとなる。その後、意図を手掛かりとした自他理解は目標を共有して協働する社会性の基盤として働くことから、生起の時期を冠した9ヶ月革命^{9,10)}という呼び名も、社会を営む私たちヒトにとって、決して大げさな表現ではない。

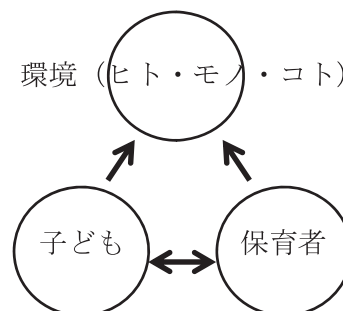


図1 保育における三項関係

宮崎¹¹⁾が教師の立ち位置、言い換えれば、教師の専門性を議論する際に援用したのがこの三項関係である。授業における三項関係では、〔子ども-教師-教材〕が基本のセットとされる。これは先に見た「教材をめぐる、子どもと教師が、いろいろな見方を関わらせ、考えを深めていく」様子を模式化した記述に当たる。宮崎¹²⁾の記述において第三項(媒介項)が、教材である点に留意されたい。対話する二者(子どもと教師)が、教材を多様な理解で共有し、互いの見方を交換し合うなかで、双方が教材に対する見方・働きかけの新しい次元に移行していく様子がここに示されている。言わば授業において期待される対話が、三項関係の援用に込められている。なお、保育においては他に佐伯¹³⁾や浜谷¹⁴⁾が、三項関係を用いた議論を展開している。このうち佐伯¹⁵⁾については後からもう一度触れる。

3. 分析の視点

前節までで、対話的保育についての現時点での説明、ならびに2つのキーワードについて取り上げた。次節では、いよいよ保育の優れた（と筆者が考える）実践を取り上げ、対話的保育の実際をみていく。先だって本節では、保育を分析する2つの視点について、補足の説明をしたい。

1つはIRE シークエンス¹⁶⁾である。これは、子どもと保育者のやりとりを捉える枠組みとして用いられる。もう一つは宮崎¹⁷⁾によって拡張されたリボイシングである。（声にならない子どもの声を）声にしてやる大人の働きかけは、unknown question の発見につながると思われる。以下で詳しくみていこう。

3-1. IRE シークエンス

一般にIRE シークエンスは、3つのプロセスで記述される。始めはI（Initiation）：始発である。教師が子どもに向け、問いや願いを投じる働きかけ－具体的には発問－を指す。次いでR（Response）：反応である。投じられた問い（I）に対し、子どもが教師に何らかの姿を示す過程を指す。終わりはE（Evaluation）：評価である。示された子どもの反応や姿（R）が、教師の発問に沿ったものであるかが、教師の手によって評価（E）される。

IRE シークエンスによって対象化された授業で見出された問題は、端的に言えば、このやりとりの下では誰も－子どもはおろか教師さえも－学ばないことであった。子どもは教師の持つ正解探しに終始し、教師は単なる評価者に堕すというのが、IRE シークエンスに映された子どもと教師の姿であった。とりわけ教師の、自ら用意したIに沿わない子どものRを、間違いとして退けるEに、教師の思考停止が指摘された。そのために脱IREが、授業実践における課題とされたのである¹⁸⁾。

これに対し、角度を少し変えた議論が1990年代に入って起こる。たとえばWells¹⁹⁾は、IREに代わってIRF シークエンスを提唱した。Wells²⁰⁾では理科の実験が取り上げられ、子どもたちが条件を変えながら、矯めつ眇めつ研究者のように、比較に没頭する様子が報告されている。この過程で注目されるのは、子どものRに対する教師の対応が、実験の動機づけを支える点である。つまり、単なる評価としてのEとは異なる教師のF（Follow up）が、科学的検証において最も

重要な態度を、子どもたちに気づかせたのである。Wells²¹⁾では、子どもが育ち学ぶ授業に向けた実践的な示唆として、EからFへの転換が提案されたと言える。

また鹿毛・上淵・大家²²⁾では、IRE シークエンスにおいて当初、固定性を示す教師役割の象徴と見なされたIを、子どもが代わって行う可能性が指摘された。10クラスで実施された授業のボトムアップ的分析は、ある場合には授業を、子どもが主導権を握る実践であるとしたのである。大人と子どもが役割を変えて探求するこのような授業が、子どもの自律性（autonomy）にポジティブに作用する点にも言及され（むしろ鹿毛ら²³⁾の研究はこちらに力点があった）、Wells²⁴⁾や鹿毛ら²⁵⁾を、IREで子どもは学ばないという主張に真っ向から反論するものと位置づけることもできる。

ところがこれらの議論にもかかわらず、情報伝達の効率を考えたときに、IRE シークエンスが採り得る一つのパターンである点には異論がないだろう。実際にそのような形態を採る教育・保育は今もあり、ただ問題は、誰も学ばぬ点にあることは既に述べた。子どもが真に育つ・学ぶ保育にとっては柔軟にIREを捉えた方がよく、あるいは優れた実践は既に脱IREの形態にあり、Wells²⁶⁾や鹿毛ら²⁷⁾を、子ども観とそれに並ぶ教師観の問い直しを含むものとも読めるだろう。この点について議論をさらに進めるのが宮崎^{28, 29)}であり、子どもと教師がともに学ぶやりとりは、「可能態として子どもを見る」、教師の目にかかっていると彼は言う。

3-2. 可能態としての子ども

可能態として子どもを見るとは、教師とは異なる問いを持つ者として子どもの存在を見ることを指す。塚本は、自身の実践を例に挙げてこのような教師の態度を説明する³⁰⁾。

取り上げられるのは、安西冬衛の詩「春」において、「てふてふ」が何かを問う授業の一場面である。教師（塚本）の問いに対し、半数を越える子どもが蝶ではなく魚を予想した。誤答である。しかし塚本³¹⁾は単純にこれを退けない。続く詩の一節「韃靼海峡を渡っていった」から、「韃靼海峡を渡っていけるのは何か」と考え、「蝶であるはずがないじゃないか」と答えた、子どもの思考のプロセスを受け止めるのである。そして、そのように思考する存在として子どもたちを認めたとき、授業は、子どもと教師がともに「問い」を追求する場になると塚本は言う³²⁾。

旧来的な IRE において、保育者の I に沿わない子どもの R は、誤答や珍答として退けられた。一方で子どもを、保育者の I とは異なる I：発問に基づき回答する者と見なせば、すなわち可能態として子どもを見なせば、保育者の I に沿わない子どもの R も、誤答や珍答ではなくなっていく。探求すべき unknown question そのもの、あるいは unknown question を導く発想に変わるのである。宮崎³³⁾は、保育者が目を向けるべき子どもの姿はこの瞬間にこそあるのだと述べる。

ここで留意したいのが、保育者のもつ子ども観である。先に「環境を通した保育」言説の下で、保育者の立ち位置が曖昧とされてきた可能性に言及した。このことを宮崎³⁴⁾は「協働といいながら（教師や保育者は）子どもの側の能動性の発揮を安易に想定しすぎているように見える」と評する。以下に示すのは、趣旨を損なわず、保育文脈への援用を目的に筆者が語句を補った、宮崎の主張である³⁵⁾(註4)。

このような‘主体性バンザイ’の保育に共通するのは、一見子ども中心主義のようでいて、実は、環境設定と称して子どもを外から操る大人のありようを、暗黙のうちに想定していることだ。このことは、話し合いの場でしばしば保育者が、見守る－消極的な－スタンスを取りがちだったり、単なるタイムキーパーに成り下がりがちだったりする点に表れている。本当に主体的な話し合いは、保育者の鋭い発問なしにはありえない。そのための個性理解や活動理解が保育者にとっては必須だということである。このように保育者の発問が必要だと言うと、保育者主導ではないかと批判される。しかしそうではない。個性理解や活動理解、すなわち保育者の学びが、子どもの真の主体性を支える上で不可欠だと言う、学習する保育者についての主張にはかならない。

このように対話的保育では、(聞こえのよい見守りや寄り添いではなく) 子どもに積極的に関わるという保育の側面が重視される。言うなれば、見守りや寄り添いといった表現で語られる内容とは異なる保育者の専門性に目が向けられている。とりわけ行動のレベルでは、可能態としての子どもの対する E：評価、具体的には、リボイシングが求められているのである³⁶⁾。

3-3. リボイシング

リボイシングは、復唱と訳される。生徒に応じた教

授行為の達成、言い換えれば、教師の熟達を測る指標とも見なせる³⁷⁾。保育者に求められるリボイシングは、対話的授業論における教師同様に、誤答・珍答と思われる子どもの R：反応に、自ら設定した I：発問とは異なる問いや考えを見て、unknown question へと昇華させていく営為である。宮崎³⁸⁾は、斎藤教授学の創始者として知られる斎藤喜博³⁹⁾の実践を踏まえ、リボイシングを 4 形態で整理している。

(1) 明確化 (clarifying)：子どもの曖昧な発言について、問い返してもう一度言わせたり、保育者が補足したりすることによってはっきりさせる。(2) 再定式化 (reformulating)：子どもの表現はそのとおりではなかったが、子どもが本当に言おうとしていたことは別にあり、それを問い返して引き出したり、代わりに表現してやったりする。(3) 再解釈 (reinterpreting)：保育者の解釈を与え、子どもが示した解釈との間にギャップ(発達の最近接領域)を創り出し、子どもに学びの機会を与える。(4) 統合 (integrating)：複数の子どもたちの声を統合し、声と声の間の対立軸を明確にして、対話の場を創り出す。

改めて述べるが、小論は、対話的教授論に基づく保育の記述である。にもかかわらず、斎藤⁴⁰⁾に依拠し、就学児の言語的やりとりから帰納的に整理されたりボイシングの援用は、保育を捉えようとする視点としてはあるいは不適当かもしれない。ただし、たとえば表現活動において子どもが非言語的に R：反応し、これに保育者が応じるやりとりを、リボイシングの実際と見ることのできるのではないか^(註5)。すなわち声なき声に声を与えるリボイシングの営為は、保育の実際においても一部に見られるのではないか。この課題を残しつつ次節では、対話的保育の事例として話し合い活動を取り上げる。課題については、節を改めて述べる。

4. 対話的保育の実践例

ここで紹介するのは、筆者が対話的保育に当たると考える実践である。X 市立 Y 保育所 5 歳児クラス 22 名に対する Z 先生(保育歴 5 年)の実践(2013 年 11 月)であり、抽出された場面は、隠した対象が何かを当てる Z 先生考案のゲームにおいて、隠す側に回った男児 5 人のグループが話し合う場面であった。男児 5 人は、当てる側である女児グループのために、合計で 4 つのヒントを考えている。その様子が筆者によって撮影され、記録された音声は逐語化された。

以下で示されるトランスクリプトにおいて、〔 〕内には行動が記されている。またリボイシングに当たる保育者の発話には、下線が引かれている。なお当実践は、筆者が講師として関わった Y 保育所の園内研修の題材を収集する過程で得られたものである。仮名を用いるなど関係保育者・園児の個人情報に留意した上で、当事例の使用について Y 保育所の承諾を得た。

4-1. 事例

話し合いの開始から4分が経過した。ショウとカズヤを中心に話し合いが進められている。一方でサトシは、別のことを考えている様子である。



図2 話し合い活動（トランスクリプト14）

- 01 Z先生：〔サトシを呼び〕何か違ういいのがあると思う？〔とサトシに聞く〕
- 02 ショウ：〔アイディアをサトシに説明し、サトシに聞く〕いい？
- 03 サトシ：〔うーんと考えている〕
- 04 Z先生：どの辺がうーんなんだと思う？サトシくん。何かうまく、言えないみたい
- 05 カズヤとショウ：〔説明を加える〕
- 06 カズヤ：だめかな。だめ？〔とサトシに聞く〕
- 07 ショウ：あじゃ、丸いやつ…俺のアイディア抜かしてジュンくんのアイディアだったらいい？
- 08 Z先生：お。ジュンくんのアイディアだけだと何になるわけ？
- 09 ジュン？（発話者を完全に特定できず）：よく使うやつ
- 10 Z先生：〔サトシに〕よく使うやつだけになるんだって。ショウちゃんのアイディア抜いたら
- 11 サトシ：〔なおも考える〕
- 12 ショウ：〔ここまでのアイディアに納得しないサトシ自身に提案してもらってはどうかなど、誰がアイディアを提出するか整理を試みる〕

- 13 Z先生：今度って3番？2番をサトシくんのアイディアにする？

（20秒が経過する）

- 14 サトシ：〔アイディアをZ先生に伝える。Z先生を中心にグループ全員がサトシの言葉を聞く〕（図2）

- 15 Z先生：〔言わんとすることに気づいたサトシに言う〕つくりたいものがあるんだろ？

- 16 サトシ：〔説明を続ける〕喜ぶかなあと思うから…

- 17 Z先生：あーなるほど、プレゼント（隠した対象）を（当てる側が見つけたときに）もっとうれしいものにしたかったんだね〔サトシうなづく〕。だからそうやって言ってたんだ、わかったわかった教えてくれたサトシくんが〔と、子どもたちに気づきを展開する〕

- 18 カズヤ：ねーねー〔と立ち上がって発言しようとするが、続けてサトシの発言を聞くためにショウがそれを制する。後からわかるように、このときカズヤはサトシが何を言いたいのか、誰よりも察していた〕

- 19 サトシ：僕に考えがある

- 20 Z先生：考えがあるって

- 21 ショウ：よし、みんな、サトシくんに付き合おう

- 22 カズヤ：〔先ほどから言いかけては制された言葉が音になる〕何であのサトシくんが…ここに付けようとしたか（隠す対象を包んだ新聞紙を装飾しようとしたか）…あのプリキュアでね、あれフライトスカッシュっていうね…

- 23 サトシ：〔弓を弾く動作をする〕

- 24 Z先生：それにしようと思ったの？あーなるほど、それは（当てる側の）女の子うれしいかもね〔子どもたち動き始める。Z先生はチラッと時計を見る。予定していた時間は既に過ぎている。笑みがこぼれる〕

4-2. 解釈

サトシはこの場面で、求められていること（保育者から提示されたI：発問）には沿わず、行動している。ヒントを考えるべき場面で、対象をいかに装飾するかについて考えている。サトシのR：反応は、ゲームを考案したZ先生の予期には必ずしもなかったものだろう。このような子どもの振る舞いは、実際の現場で退けられることも多いのではないかと（「サトシくん、いまは違う時間でしょ」など）。そう考えると、

場にそぐわないサトシの行動が、そもそも表出された背景に目を向けるべきかもしれない。なぜならサトシは、求められていることが何かを理解していないわけではないからである。理解しつつ、自分の思いに固着しているからである。

4.3. 「安心」と「集中」

表出されたサトシの思いの背後に目を向けるに当たり、無藤⁴¹⁾のアイデアを借りよう。無藤⁴²⁾は、保育を成す「養護」「教育」を、「安心」「集中」といった日常用語に置き換えることを提案している。このことによって「養護」「教育」は実践しやすい目標に変わるという^(注6)。この視点をうければ、場にそぐわないサトシの R も「安心」が母体と考えられる。「この場は自分の思いを受け止めてくれる」「何を言っても大丈夫だ」と思えることが前提にあると考えられるのである。無論このことは、本場面に限った前提ではない。歴代の保育者が入園からこれまで、サトシの「安心」を保障してきたからこそ表出される態度である。ショウやカズヤが「今はヒントを考える時間だよ」と言っていて(不適切な)サトシを非難しないのも、Y 保育所が「安心」を醸成してきたことの証である。つまり前提として、子どもと保育者の二項関係が十分に築かれてきたことが示されている。サトシの R: 反応はこのような背景から生まれ出たものと考えられるのである。

以上の背景の下で Z 先生は、E: リボイシングによってサトシを参加させるとともに、話し合いを活性化させている。時計をチラッと眺めた Z 先生の姿から、予定時間を過ぎ、この後の活動が気になる様子うかがえる(トランスクリプト 24)。しかしそれでも Z 先生は、動き出した、言い換えれば「集中」が増した子どもたちの様子を好ましく思っているのだろう。時刻を確かめた Z 先生からは笑みがこぼれるのである。

この好循環を整理してみる(図 3)。子どもたちの「集中」は、Z 先生の E: 数々のリボイシングによって育まれた。その E は、「安心」に支えられた子どもたちの R: 反応がきっかけである。このようにして子

どもの育ち(安心)と学び(集中)は、保育者の E と密接に関わっていると考えられる。

また、本場面における E: リボイシングの一つひとつに目を向ければ、以下のように解釈できよう。トランスクリプト 04 は明確化(clarifying)である。他児の参加も促しつつ、サトシの言いたいことを明確にしている。08 も明確化(clarifying)である。ショウの言いたいことを明確にしている。10 は統合(integrating)である。統合により、皆のアイデアとサトシのアイデアとをぶつけ合わせている。15 は再定式化(reformulating)である。サトシの本当の気持ちを表現してみせている。17 は再解釈(reinterpreting)である。サトシの発想を価値づけ、未知の問い(unknown question)として共有している。以上のように解釈されるリボイシングによって、サトシの思いは場を開かれている。ゲームをさらに面白くする上で、サトシのアイデアは、大人も予期せぬ unknown question そのものであったと考えられるのである。

5. 総合考察

教育や保育において「協働」(collaboration)が注目されている。ヴィゴツキー派の教育論・保育論を象徴する言葉であり、教師や保育者がともに子どもと学ぶ形態として特徴づけられるものである⁴³⁾。対話的保育もそうした動向を源流にもつ。ただし「協働」が単に「一緒」と置き換えられ、やわらかな学びを印象づけがちな点に對し、対話的保育が保育者の専門性を鋭く問う議論である点には留意されたい。対話的保育における保育者の立ち位置は「本当に主体的な話し合いは、保育者の鋭い発問なしにはありえない」に集約されている。そしてその前提として子ども理解があり、「可能態として子どもを見ること」がその中身に当たる。以上は三項関係として描かれる整理であるが、これを援用した保育論としては他に佐伯⁴⁴⁾がある。宮崎⁴⁵⁾と並び、環境(ヒト・モノ・コト)を共同注視する大人と子どものやりとりを念頭に置いた議論であるが、両者において子ども理解と、それに基づく保育者の立ち位置は微妙に異なっている。

5.1. 子どもの見方をめぐる議論

佐伯⁴⁶⁾は保育者のありようを、子どもに共感し、子どもの表現世界の一步先を見て働きかけを行っていくものとした。この着想には、Tomasello^{47, 48)}を中心とした進化人類学の研究成果が反映されている。これに對

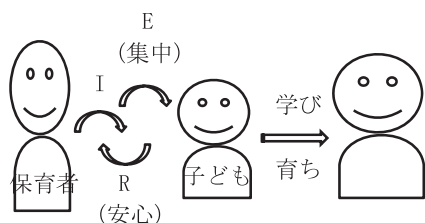


図 3 安心・集中と IRE

し宮崎⁴⁹⁾は、あくまで子どもの、場合によっては補足さえ要するような表現そのものに見るべき問いがあると主張した。大人が伺い、慮る存在としてではなく、対峙・対決の対象として子どもをまなざしたのである。この前提が、教材への向き合いを当然とする教師のありようをかたちづくる。そうした教師には、子どもに共感し、一歩先を行くといった‘余裕’はないのであり、授業は文字通り教師と子どもの真剣勝負の場として描かれるのである⁵⁰⁾。この佐伯⁵¹⁾と宮崎⁵²⁾の議論は、保育に何をもたらすのか。

残念なことに筆者には、現時点で両者の違いを多角的に論じる力はない。しかし、たとえば佐伯が子どもの将来を見ており、一方で宮崎が見るのは、子どもの今この瞬間なのだといった単純な話に帰結されないことは確かである。繰り返し述べるように保育では、環境による保育という言葉の下、一部では子どもに対する保育者の見守りや寄り添いが美德とされる傾向にある。一方、過渡期にある保育改革の波のなかで、指導性の強い保育が歓迎される向きもある。このようにドミナントな保育言説や、両極化し振り子のように揺れる保育の現状の中で、抜け落ちるのは保育の質と子どもの発達に関する議論であり、「可能態として子どもを見る」とは、私たちを、まっとうな議論の俎上に引き戻すのである。そのように読者と読者の媒介項として、両者の議論—いかに保育の専門性と発達を捉えるか—は、機能するものと考えられる⁵³⁾。

5-2. 対話的保育をどこに探すか

小論では、対話的保育の典型事例として話し合い活動を取り上げた。この点に触れ、対話的保育はすなわち、話し合い活動を行う保育であるという誤解を再度遠ざけたい。

既に述べたように、たとえば表現活動を通して、保育者と子どもの‘対話’が生じる可能性がある。保育を対象とした議論では、言語活動よりむしろ、身体を伴う保育活動をめぐって、子どもと保育者の生き活きとした三項関係が結ばれるのことが多いのではない。

加えて、そもそも保育の文脈において、話し合い活動は相応しい活動かという議論もあるだろう。「自分の考えや思いを言葉にして伝える」、「相手の言葉を理解して聞く」という、二つの側面から成るこの活動は、大人にとっても簡単ではない。もちろん小論で取り上げた事例が示すように、保育者の適切なリボイシングによって就学前児でさえも、この活動に参加でき

る場合もある。しかしながらこのことが即、「話し合い活動を通して子どもを育む」といった保育の例証となったり、ましてそのような保育を推進する運動になったりするべきではないはずである。

5-3. 子どもはつくられる

たとえば本事例において、ショウは理想的とも言えるほど積極的に、話し合い活動を推進する役割を果たしているように見えた（トランスクリプト 02, 07, 12, 18, 21）。このことは彼自身が聡明であるという理由に加え、「大好きな Z 先生が話し合い活動を求めている、しかもそのなかでうまく立ち回ることを僕に求めている」という意識の働きが大きいのではない。この点について、本事例を扱った Y 保育所の園内研修でたずねたところ、Z 先生も「ついついショウちゃんを頼ってしまう」旨について吐露された。強い表現を許してもらえれば、働きかけという名の下に、保育のなかで「言わされてしまう子ども」が存在する点に、大人は目を向ける必要があるだろう。言い換えれば、黙っていても確かに存在する子どもに目を向けていく力が保育者には求められている⁵⁴⁾。関連してこども園園長の春名^(註7)は以下のように言う。

子どもはおしゃべり好きです。しかしおしゃべりと話し合いは同じでしょうか。たとえば大人はいざこざについて子どもに「説明」を求めます。そのとき子どもはどう語るのでしょうか。他にも、悲しいことや困ったことについて、子どもは現状通り表現する言葉を持っているのでしょうか。そんな子どもの様子を思い浮かべたときに、大人にできるいちばん確かなことは、わかっていてやることではないでしょうか。言葉は成長の過程で蓄積されます。語りを通して成長を促すという試みは、保育本来のねらいと逆行するものではないでしょうか。

5-4. 今後の課題

本事例が Y 保育所の研修材料であったことは既に述べた。この研修で、難しい話し合い活動が選択された理由にいま一度触れたい。研修では、普段の保育の省察が第一義とされた。ところがそれでもどこかで保育の計画に、‘研修’の影響（たとえば担任が無自覚の内に研修用の保育を実施してしまうなど）が及んだかもしれない。そうだとすれば責任は、研修を組織し無言の圧力を与えた筆者にある。こども園園長の春名の言葉は、研究者が現場に入ることによってつくられる保育

ない子どもに対する問題提起であるとも受け止められる。

以上の課題を承知しつつ、今後も対話的保育の典型例を、言語的な活動に限らず探していくことになる。話そうが話すまいが、子どもを可能態として見る保育者は、とりもなおさず「対話」を通して子どもを育てていると考えられるからである。

注

(注 1) 宮崎, 私信。2014 年 2 月 18 日。

(注 2) 原文は「The collaborative inquiry of the question generates new unknown questions, and the new one takes the inquiry further. (p.111.)」

(注 3) 宮崎⁵⁵⁾が、対話的授業論において第三項に「教材」を置くのも、授業における基本の関係だからである。たとえば生活指導の場では、「子ども－教師－親」が三項関係としてあり得る。あるいは文学教材の読み取りの場では、「読者としての私－主人公－主人公を取り巻く世界」という三項関係があり得るとしている。

(注 4) 文書は 2013 年 12 月 5 日に作成され、宮崎 (私信) の確認を受けた。

(注 5) もちろん就学期以降でも、理解が言葉によらず表現をもって子どもから示され、これをめぐって対話が生起する場合もある。宮崎は「斎藤喜博の“わからない未知”についての議論と unknown question について」と題された論考において、合唱の例を挙げてこれを説明している。この論考は、千葉教授学研究会のメーリングリストに投じられた。2013 年 12 月 20 日。

(注 6) 日本語版 SICS⁵⁶⁾を用いた保育の質評定にも通じる視点である。日本語版 SICS では、安心度と夢中度 (集中度) が子どもを見る手がかりとされる。

(注 7) 春名, 私信。2014 年 12 月 17 日。掲載に当たって趣旨を損なわぬように加筆・修正を加えた。

引用文献

- 1) 宮崎清孝 (2013) 対話的授業論－理論的考察のためのメモ、事実と創造。378. 8-21
- 2) 前掲 (1)。
- 3) Miyazaki, K. (2013). From “unknown question” begins a wonderful education: Kyozaikai-saisyaku and the dialogic classroom. In Egan, K., Cant, A., and Judson, G (Eds.), *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*. (110-121). Routledge, New York and London.
- 4) 前掲 (1)。
- 5) 宮崎清孝 (編) (2005) 総合学習は思考力を育てる。一莖書房。207-227
- 6) 佐伯胖 (2007) 共感－育ち合う保育のなかで－。ミネルヴァ書房。1-38
- 7) Vauclair, J. (2012) 「乳幼児の発達 運動・知覚・認知」(明和政子, 監訳。鈴木光太郎, 訳)。新曜社。255-270
- (Vauclair, J. (2004). *Developpement du jeune enfant: Motricite, perception, cognition*. Paris: Editions Belin.)
- 8) 坂上裕子 (2012)。人間関係と自己。高橋恵子・湯川良三・安藤寿康・秋山弘子 (編)。発達科学入門 [2] 胎児期～児童期。東京大学出版会。101-122
- 9) Tomasello, M. (1993). On the interpersonal origins of self-concept. In Neisser, U (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (185-204). Cambridge University Press.
- 10) Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In Moore, C. & Dunham, P. J (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. (103-130). Lawrence Erlbaum.
- 11) 前掲 (1)。
- 12) 前掲 (1)。
- 13) 佐伯胖 (2014) 幼児教育へのいざない－円熟した保育者になるために－[増補改訂版]。東京大学出版会。209-211.
- 14) 浜谷直人 (2013) 保育実践と発達支援専門職の関係から発達心理学の研究課題を考える：子どもの生きづらさと育てにくさに焦点を当てて。発達心理学研究。24. 484-494.
- 15) 前掲 (13)。
- 16) Mehan, L. (1979). *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 17) 宮崎清孝 (2002) 教師は子どもの声を作り出す：Revoicing という教授行為。日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告。8. 1-5.
- 18) 宮崎清孝 (2009) 子どもの学び 教師の学び－斎藤喜博とヴィゴツキー派教育学－。一莖書房。164-175
- 19) Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF Sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistic and education*, 5, 1-37.
- 20) 同上
- 21) 同上
- 22) 鹿毛雅治・上淵寿・大家まゆみ (1997) 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響。教育心理学研究。45. 192-202.
- 23) 同上
- 24) 前掲 (19)。
- 25) 前掲 (22)。
- 26) 前掲 (19)。
- 27) 前掲 (22)。
- 28) 前掲 (18)。183-192
- 29) 前掲 (1)。
- 30) 塚本幸男 (2014) 子どもは、教師の「発問」とは異なる「問い」を持つ。千葉経済大学短期大学部。10. 25-37.
- 31) 同上
- 32) 同上
- 33) 前掲 (1)。
- 34) 前掲 (18)。48-49

- 35) 前掲 (18). 9-246
36) 前掲 (17).
37) 秋田喜代美 (2010). リテラシーの習得と談話コミュニティの形成. 秋田喜代美・藤江康彦 (著). 授業研究と学習過程. 財団法人 放送大学教育振興会. 110-125
38) 前掲 (18). 169-174
39) 斎藤喜博 (1976) 授業の可能性. 一荳書房. 128-129
40) 同上
41) 無藤隆 (2008) 幼稚園・保育園における幼児教育の充実に向けて. 九州ルーテル学院大学 (編) (2009). 熊本発! 発達支援者養成プロジェクト: 活動報告書. 九州ルーテル学院大学. 熊本
42) 同上
43) 前掲 (18). 9-14
44) 前掲 (13).
45) 前掲 (1).
46) 前掲 (13).
47) 前掲 (9).
48) 前掲 (10).
49) 前掲 (1).
50) 宮崎清孝 (2014) 豊かな三項関係とは? 生活科研究テーマ「対象に浸り込みながら, ひとり立ちする子ども」をめぐって. 信州大学附属長野小学校講演資料.
51) 前掲 (13).
52) 前掲 (1).
53) 河邊貴子 (2009) 遊びを中心とした保育: 保育記録から読み解く「援助」と「展開」. 萌文書林. 172-184
54) 小田豊 (2014) 幼児期からの学びについて考えるよく遊び, よく学びから!! NPO 法人保育と仲間づくりネット (編). 第9回保育と仲間づくりネット冬期研修会〈報告書〉. 23-30
55) 前掲 (1)
56) 秋田喜代美・芦田宏・鈴木正敏・門田理代・野口隆子・箕輪潤子・淀川裕美・小田豊 (2010) 子どもの経験から振り返る保育プロセス: 明日のより良い保育のために. 幼児教育映像作成委員会. 4-11, 27-29

謝辞

小論の執筆に当たり, ご承諾と多大なご協力をいただきました Y 保育所を中心とした X 市立公立保育所の先生方に感謝申し上げます。またご指導いただきました宮崎清孝先生 (早稲田大学人間科学学術院), 春名節子先生 (本山北町あすのこども園), 千葉教授学研究会の先生方, 保育と仲間づくり研究会の先生方に深く感謝申し上げます。